

INFLUENCIA DEL PROGRAMA MUS-E SOBRE EL ÉXITO EDUCATIVO DEL ALUMNADO

INFLUENCE OF THE PROGRAMME MUS-E ON THE EDUCATIONAL SUCCESS OF STUDENTS

Montserrat Rincón Asensio

Universidad de Extremadura, España

Correspondencia: Montserrat Rincón Asensio

Correo: mrincon@unex.es

Recibido: 2023-03-20; Aceptado: 2024-12-20

DOI: 10.17398/0213-9529.43.1.47

RESUMEN

El objetivo de la investigación es establecer en qué medida los centros educativos que implementaron el Programa Mus-E en centros educativos incidieron en el éxito educativo del alumnado y en la disminución del absentismo escolar, y determinar si el programa una herramienta de transformación educativa y social dentro de un enfoque inclusivo de la educación. Bajo la metodología de Educación Comparada se sometieron a análisis 20 centros educativos que compartían características similares en cuanto a alumnado escolar, familia, contexto educativo y entorno sociocultural, pero sólo el 50% de ellos utiliza la metodología Mus-E. En el estudio se encontraron evidencias de diferencias significativas en las percepciones que tiene el profesorado sobre la influencia del Programa Mus-E sobre el éxito educativo. Ello permitió abrir nuevas líneas de investigación sobre la importancia de la utilización de las metodologías activas como indicadores de éxito educativo en la población escolar educativamente vulnerable.

Palabras clave: educación comparada; metodologías activas; rendimiento; éxito escolar.

Abstract

The objective of the research is to establish to what extent the educational centers that implemented the Programme Mus-E in educational centers influenced the educational success of the students and the reduction of school absenteeism and determine if the program is a tool for educational and social transformation within an inclusive approach to education. Under the Comparative Education methodology, 20 educational centers that shared similar characteristics in terms of school students, family, educational context and sociocultural environment were analyzed, but only 50% of them used the Mus-E methodology. The study found evidence of significant differences in teachers' perceptions of the influence of the Programme Mus-E on educational success. This allowed us to open new lines of research on the importance of using active methodologies as indicators of educational success in the educationally vulnerable school population.

Keywords: comparative education, active methodologies, performance, school success

Sección / Section:	Artículos originales.
Editora de Sección / Edited by:	Sebastián Feu Molina, Universidad de Extremadura. Inmaculada Sánchez Casado, Universidad de Extremadura.
Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:	Los autores no declaran conflicto de intereses.
Agradecimientos	-
Financiación	-

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación se encuentra entre uno de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030, mediante la cual los sistemas educativos han de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje, lo cual se consigue con buenas prácticas educativas en las escuelas que apuestan por el éxito educativo de todo su alumnado.

Todos los planteamientos educativos en torno a la calidad de la educación parecen otorgar mucha importancia a los principios de atención a la diversidad y de inclusión educativa dentro del marco de una escuela comprensiva, pues deben ser materializados dentro de los sistemas educativos y dentro de la propia escuela. Al mismo tiempo, siguiendo a Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022), desde los centros educativos se han de favorecer procesos de personalización de la enseñanza y del aprendizaje a través del diseño de currículos accesibles para un alumnado que presenta cada vez mayor diversidad personal, étnica, cultural o social. Todas estas observaciones permiten profundizar sobre la evolución terminológica del concepto de inclusión educativa hasta la actualidad, así como en las metodologías que se utilizan para favorecer un modelo educativo basado en la convivencia escolar y en la mejora del éxito educativo, como puede ser el que trae a colación la presente investigación, a través de un programa singular denominado Mus-E.

Evolución en torno al concepto de inclusión educativa

Existen autores como Casanova (2011) que han desarrollado estudios sobre el origen de la inclusión educativa bajo la convicción de que el concepto viene precedido de situaciones en las que grupos minoritarios a lo largo de la historia se han encontrado en situación de desigualdad por sus condiciones sociales, culturales, religiosas, educativas o de cualquier otro tipo. Lo anterior trasladado a la educación supone que determinado tipo de alumnado perteneciente a grupos minoritarios ha podido encontrarse en situación de desigualdad en el acceso al sistema educativo ordinario, o incluso que no se le ha podido garantizar su continuidad educativa una vez escolarizado. En esta línea, Neubauer (2023) ha desarrollado un amplio trabajo sobre las políticas de integración en diferentes países de Europa llegando a conclusiones muy similares, como la de que deben de ser los sistemas educativos los que, a través del desarrollo de escuelas integradoras, den respuesta al alumnado educativamente vulnerable, preservando el derecho a la educación, dentro del marco de un modelo inclusivo de la educación. Complementan a estos estudios las aportaciones de Camacho-Camacho y Aravena-Domich (2023), quienes defienden la idea de que la diversidad, cualidad inherente al ser humano, es una herramienta valiosa para inculcar en el alumnado valores como la multiculturalidad, la solidaridad, la empatía o respeto mutuo, al tiempo que permite mejorar la convivencia escolar de toda la comunidad educativa, lo que a su vez mejora la escuela y la sociedad en su conjunto. A esto hay que sumar los trabajos de Figueroa-Céspedes et. al. (2019), quienes concluyen que el paso previo a la inclusión educativa, además de contemplar la atención a la diversidad, debe superar el principio de integración de los grupos minoritarios que se encuentran en la escuela:

Se entiende integración como un proceso social que busca incorporar sectores no considerados en las dinámicas de la sociedad, cuya finalidad es lograr que estén presentes y puedan desarrollar las actividades que permitan desenvolverse según su etapa de desarrollo, eliminando el concepto de carga, que utilizan los grupos de referencia, para nombrar a los sectores invisibilizados (p. 7)

Por otro lado, para comprender el concepto de inclusión educativa es necesario partir de un análisis en profundidad de los posicionamientos sociales y educativos a lo largo de los años en función de las exigencias de una determinada sociedad en constante cambio. En este sentido, cabe

señalar como momentos importantes aquellos que comienzan a partir del informe Warnock (1974), que abren un extenso debate con relación a los principios de normalización, sectorización e integración. Según las contribuciones de Domínguez et al. (2015) la normalización supone ofrecer los mismos servicios a toda la ciudadanía para que esta pueda utilizarlos en condiciones de igualdad y equidad. Asimismo, el principio de normalización aplicado a la escuela supone la eliminación de barreras en el acceso, presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

En consonancia con lo anterior, autores como Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) y Domínguez et al. (2015) han considerado la inclusión educativa como una herramienta para que, una vez identificadas barreras en el alumnado, sirvan para erradicarlas o reducirlas, en aras de aumentar la educabilidad de todas las personas y disminuir las desigualdades educativas.

Teniendo en cuenta las investigaciones sobre inclusión educativa de Castillo-Acobo et. al. (2022), existen múltiples barreras, tanto normativas, como conceptuales y organizativas, que favorecen prácticas poco inclusivas dentro de las aulas. Es por lo que entre las principales conclusiones a las que llegan se encuentran el necesario cambio de mentalidad del profesorado en materia de diversidad e inclusión educativa, capaz de superar cualquier práctica segregadora dentro de las escuelas. Por otro lado, una vez identificadas y eliminadas estas dificultades es posible hacer efectivo del derecho a la educación inclusiva. En palabras de Crisol-Moya (2019):

Genéricamente, las barreras son aquellas creencias y actitudes que los actores en el escenario educativo tienen respecto a la inclusión (las que se reflejan en su perspectiva hacia cómo hacer frente a la diversidad). Estas, se concretan en la cultura, las políticas y se evidencian en las prácticas escolares generando exclusión, marginación o abandono escolar (p.3.)

Avanzando en el razonamiento, se ha criticado que la existencia de políticas educativas inclusivas, aun siendo necesarias, no garantizan de pleno derecho la inclusión del alumnado educativamente vulnerable; y lo anterior, porque las prácticas educativas que se derivan de aquellas requieren ser analizadas desde la formación del profesorado, donde se advierten necesidades formativas aún sin resolver que obstaculizan la mejora educativa en este sentido (Quesada-López, 2021).

En otro orden de cuestiones, existe una tendencia asociada al concepto de inclusión educativa que se denomina Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Según Rao et al (2021) el DUA es un medio para atender a la diversidad desde un enfoque holístico en el que la planificación de la enseñanza se adapta a las múltiples formas de acción y expresión, representación e implicación del alumnado, siendo “un modelo sistémico que concibe la diversidad como una oportunidad de aprendizaje y no como una barrera” (p.23). Siguiendo a Sánchez-Fuentes y Duk (2022) este enfoque promueve la creación de enfoques normalizados en tanto:

es un modelo válido para la puesta en práctica del enfoque inclusivo, pero si no se tiene en cuenta el entorno, la población a la cual se dirige, los recursos tecnológicos de los que se dispone, podemos caer en el error de mantener la exclusión y marginación de ciertos estudiantes, en vez de contrarrestarla que es el fin último del DUA, no por cuestiones de capacidad o motivación por aprender, sino debido a los recursos y condiciones del propio contexto que facilitan o no, el acceso y progreso de la diversidad de estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p.24)

Considerando lo anterior, se precisan nuevas formas de abordar el currículo y sus elementos, lo que exige un cambio metodológico adaptado al planteamiento que exige el DUA, dentro del que se encuentran integrados todos los conceptos relacionados con la inclusión educativa y con la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, estudios recientes sobre las metodologías activas, como los de Quesada-López (2021) reflejan las bondades de una

serie prácticas exitosas dentro de las escuelas de educación primaria, cuyos resultados son positivos sobre el rendimiento educativo del alumnado, en tanto permite el abordaje de la inclusión en el aula, como pueden ser las metodologías a través de grupos interactivos, las tertulias dialógicas, el aprendizaje servicio y comunitario, así como otras estrategias para fomentar la participación social dentro y fuera del entorno escolar.

Los trabajos de Escalante-Puma y Villafuerte-Álvarez (2022) han motivado la utilización de metodologías innovadoras dentro del aula para atender a la diversidad existente en las escuelas, cuyas bondades han sido estudiadas por autores como García-González et al. (2018), quienes han demostrado la importancia que tienen en los procesos de integración e inclusión escolar que el profesorado esté formando tanto en metodologías activas como en atención a la diversidad, por lo que se hace necesario invertir esfuerzos en la formación inicial y continua del profesorado.

En cuanto a los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, autores como Jiménez-Carrillo y Mesa-Villavicencio (2020) prefieren hablar en sus investigaciones de metodologías activas, que siendo complementarias a la enseñanza tradicional, presentan mayor impacto sobre el alumnado, tanto dentro como fuera del aula, pues apuestan por el cambio y transformación de la realidad, educativa, y por ende, social.

Finalmente, desde un planteamiento inclusivo de la educación, surgen iniciativas como las del Programa Mus-E, un modelo de educación intercultural, de convivencia democrática y solidaridad, que utiliza una metodología activa basada en el arte como herramienta de aprendizaje en las escuelas situadas en contextos desfavorecidos socialmente.

Programa Mus-E: un programa singular

En torno a experiencias educativas creativas en donde se utiliza el arte como herramienta de cohesión intercultural aparece el Programa Mus-E (Domínguez, 2008), que comienza su implantación por primera vez en Berna (Suiza) en el año 1994. El Mus-E, con recorrido de casi 30 años, se desarrolla a través de un trabajo en Red, que permite llegar a más de 800 escuelas de 11 países en Europa, a los que hay que añadir Israel. Gracias a su gran expansión geográfica, se ha logrado compartir sinergias y buenas prácticas a nivel europeo, en el que participan 1.000 artistas y casi 2 millones de niños y de niñas que han pasado por las aulas Mus-E desde su inicio.

Este programa, liderado por la Fundación Yehudi Menuhin (FYME), se ha consolidado como una metodología innovadora de enseñanza-aprendizaje, activa y participativa, que sin ser un programa destinado a mejorar los índices de promoción y/o titulación, consigue mejorar los procesos educativos que subyacen al éxito educativo en áreas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas, preferentemente) en el alumnado en situación de vulnerabilidad educativa, a través de la utilización del arte como herramienta de aprendizaje en sus diferentes disciplinas artísticas, como la música, la danza, el teatro, la capoeira o las artes plásticas. Otras iniciativas similares a las del Programa Mus-E quedan representadas en las Escuelas de Cultura y Difusión Artística de Chile, que, según Villaroel-Raimilla y Muñoz-Moreno (2021) ofrecen múltiples bondades educativas sobre el entorno socioeducativo, la escuela y el propio alumnado.

Volviendo al Programa Mus-E, hay que señalar que combina las vertientes educativa, social y artística en los centros educativos donde se desarrolla, que se encuentran ubicados en contextos desfavorecidos.

Entre los principios del Programa cabe destacar los siguientes:

- Las artes contribuyen al desarrollo integral del alumnado, en todos los ámbitos de la persona (intelectual, social, emocional, estético) y son una fuente de acceso al saber, que favorece el placer por descubrir, la belleza, la curiosidad, así como el desarrollo del

pensamiento a partir de la utilización del lenguaje en todas sus formas de expresión y comunicación.

- Las artes favorecen las relaciones interpersonales y contribuyen a la creación de una imagen ajustada de sí mismo y de los demás, por lo que mejora la autoestima y la capacidad para comunicarse con los demás a través de habilidades como la empatía o asertividad, muy relacionadas con el control y la gestión emocional.
- Las artes cuando se fusionan con lo social contribuyen a una integración del niño o niña en su comunidad, en su barrio y en su entorno. Del mismo modo, cuando las artes se fusionan con lo educativo permiten una integración escolar de alumnado en la escuela y la convivencia, permitiendo un enriquecimiento mutuo entre los binomios arte-educación.

En cuanto a los objetivos del Programa Mus-E, según Domínguez (2008), Gerente de la FYME en la actualidad, se encuentran:

El fomento de las artes, especialmente de la música, el canto, el teatro, la danza y las artes plástica, en el ámbito escolar como herramienta que favorece la integración social educativa y cultural de niños y niñas, previene la violencia, el racismo y fomenta la tolerancia y el encuentro entre las distintas culturas, desde el respeto a la diversidad (p. 18).

En la tabla 1, se muestran los objetivos del Programa Mus-E separados por ámbitos.

Tabla 1. Objetivos del Programa Mus-E.

Ámbitos	Objetivos
En el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Crear un sentimiento de placer compartido por el arte y su vinculación con las emociones, sentimientos, en sus diferentes lenguajes de comunicación y expresión. - Descubrir las distintas culturas y sus tradiciones propias. - Desarrollar actitudes de tolerancia y respeto a la diversidad personal y cultural. - Fomentar la autoestima, la motivación, la iniciativa personal, el emprendimiento y la asunción de responsabilidades. - Facilitar la cohesión social y el intercambio cultural. - Fomentar el diálogo como forma de resolución de problemas.
En las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la participación de las familias en las actividades del centro educativo, tanto lectivas como extraescolares y complementarias. - Potenciar las tutorías y el acercamiento de la familia al centro educativo.
En el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir capacidades frente a discapacidades en el alumnado y sus familias. - Participar en las actividades en su ámbito artístico, social y educativo, integrando estos contenidos en sus programaciones de aula. - Inculcar el arte como herramienta de aprendizaje en el alumnado.
En el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Crear una escuela abierta a la comunidad, al barrio, a la zona, a la ciudad, contando con todos los recursos educativos, sociales y artísticos que puedan ofrecer. - Establecer vínculos con el tejido social, artístico y educativo para compartir espacios comunes de intervención sociocomunitaria. - Potenciar y mantener los vínculos con la comunidad social en general, y con el barrio en particular.
En los artistas	<ul style="list-style-type: none"> - Tener una actitud colaboradora con el grupo de profesorado y con el centro educativo. - Proponer iniciativas al equipo directivo sobre aspectos de desarrollo artístico en el aula. - Colaborar con el profesor tutor en la elaboración, seguimiento y evaluación de las sesiones Mus-E establecidas en las programaciones de aula. - Fusionar el arte con la educación, favoreciendo el intercambio cultural y la autoestima del alumnado.

Nota. Elaboración propia a partir de informes técnicos y memorias FYME (2023 a y b).

El Programa Mus-E en Extremadura y éxito educativo.

El Programa Mus-E se inicia en Extremadura en el año 1996 a través de un Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Fundación Yehudi Menuhin y se instaura en Extremadura tres años más tarde en el centro educativo “Santa Engracia” de Badajoz, siendo uno de los siete centros educativos piloto de todo el territorio español que son pioneros en implementarlo.

El Mus-E, desde entonces, es subvencionado por la Consejería de Educación y Empleo (2015, a y b) con un presupuesto determinado para cada curso escolar, siendo la FYME la que contrata a los artistas y quien desarrolla en su totalidad la implantación del Programa en el Centro, de octubre a mayo, en coordinación con personal de la Administración Educativa, quien participa en todas las actividades de planificación, seguimiento y evaluación del Programa en cada uno de los centros en colaboración con la Fundación. Además, la FYME busca otras formas de financiación, a partir de colaboraciones altruistas de la que forman parte un número elevado de voluntariado, que colaboran de manera simultánea en las distintas actuaciones contempladas dentro del programa.

Es necesario añadir que el Programa Mus-E se desarrolla dentro del horario lectivo y está destinado a erradicar las desigualdades en educación a través de metodologías creativas, basadas en la utilización del arte como herramienta metodológica que permitan dar respuesta a un alumnado con muchas necesidades educativas derivadas de factores, étnicos o culturales, religiosos, educativos o de cualquier otra índole, que están recibiendo programas de educación compensatoria, debido a que presentan desfase curricular de más de dos años en las áreas instrumentales básicas, matemáticas y lengua, así como problemas relacionados con la inserción educativa y social. (FYME, 2013, 2014, 2015 y 2016).

La experiencia Mus-E supone una nueva forma de trabajar los contenidos curriculares a través de la danza, el teatro, o la música, permitiendo crear un modelo de enseñanza en donde se fusiona lo educativo y formal con lo artístico y creativo, permitiendo abordar los contenidos y objetivos desde una manera más comprensiva y significativa, que favorece a la vez trabajar con los tutores y con las familias para acercarlas a este proyecto de centro, en el que se implican todos los miembros de la comunidad educativa y social.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, la participación de la familia y del entorno es importante para el logro de los objetivos Mus-E, tal y como han demostrado los trabajos de Bezelga (2014 y 2016), que versan sobre metodologías alternativas a las consideradas tradicionales, como las de la Escuela de Educación Básica “Cruz da Picada” de Évora, en Portugal, que también implementan el Programa Mus-E. Siguiendo a la autora, las metodologías basadas en el arte son una forma creativa de mejorar la motivación por el aprendizaje y las relaciones familia-centro, que en el caso de Extremadura, pretende demostrar cómo, además de lo anterior, incrementa el rendimiento educativo en matemáticas y lengua del alumnado Mus-E.

Finalmente, a modo de resumen, se puede deducir que la importancia del Programa Mus-E reside en la búsqueda de una escuela mejor, más solidaria y justa, a través de un movimiento educativo que parte de un modelo de escuela abierta al entorno socio-comunitario, en el que se ensalzan y promueven los valores de interculturalidad y convivencia, tolerancia y respeto, y que a su vez contribuye a la lucha por una escuela mejor, y que por tanto, el programa en Extremadura va orientado a la mejora de la calidad de la educación, por lo que podría influir sobre el éxito del alumnado, según datos aportados por la Consejería de Educación y Empleo (2015, a y b).

MÉTODO

El punto de partida de la presente investigación fue fruto de un proyecto de investigación doctoral más amplio, que defendió la complementariedad metodológica, y su objetivo residió en

averiguar el impacto del Programa Mus-E en el éxito educativo del alumnado, para, con ello, poder transmitir a la comunidad científica la efectividad y el beneficio que, efectivamente, ha tenido la implantación del programa Mus-E en los CEIP de perfil CAEP de Extremadura. Mediante el método comparado (García-Garrido y García- Ruíz, 2012) se contrastaron los opiniones y percepciones del profesorado sobre el éxito educativo del alumnado objeto de estudio, especialmente en las materias curriculares de Lengua y Matemáticas, así como de las bondades del Programa Mus-E.

Defendiendo la complementariedad metodológica, considerando las aportaciones de Cubo et al. (2011), Cook y Reichardt (2000) y Vega-Gil (2011), se utilizaron instrumentos de recogida de información procedentes del enfoque mixto, cualitativo y cuantitativo; desde el planteamiento cualitativo fueron de gran interés la confrontación de datos procedentes de testimonios extraídos a partir de entrevistas y observación directa, y desde el enfoque cuantitativo, el análisis de datos procedentes de encuesta cualitativa y aquellos que han sido extraídos a través de la Plataforma Educativa Extremeña Rayuela de la administración educativa extremeña.

Sin embargo, en la presente investigación se dan a conocer los resultados de una parte del estudio cualitativo a través del instrumento de entrevista semiestructurada, en cuyo diseño, elaboración y realización se siguieron las aportaciones y recomendaciones de Ibarra-Sáiz et al. (2023) y de Cubo et al. (2011). Los informantes clave fueron directores y directoras de 4 centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos (2 centros Mus-E y 2 centros no Mus-E), que escolarizaban a un porcentaje elevado de población escolar de cultura gitana e inmigrantes. Una vez recogida toda la información, agrupada por categorías e indicadores, se analizó con el software WebQDA. En el Figura 1 se recogen los códigos árbol de los que se compone el análisis de la información cualitativa extraída a través de la realización de las entrevistas

Figura 1. Códigos árbol.



Nota. Elaboración propia a partir del programa WebQDA.

Finalmente, a través del método comparativo fue de interés hacer confluir todas las respuestas en un interrogante principal que resolvió si el Programa Mus-E favoreció o no el rendimiento educativo en las áreas instrumentales de Matemáticas y Lengua en el alumnado educativamente vulnerable, tras la implementación de este durante los cursos 2013-14, 2024-15 y 2015-16.

RESULTADOS

A continuación, se dan a conocer algunas de las opiniones de las personas entrevistadas, separándolas en función de si pertenecen a centros Mus-E y centros no Mus-E, para posteriormente, poder realizar el análisis comparativo y los hallazgos más significativos encontrados.

Centros educativos Mus-E

En la mayor parte de la información recabada, según los entrevistados, el Programa Mus-E favorecía, de manera directa e indirecta, el éxito educativo del alumnado. Algunas afirmaciones que confirman esto son:

“Yo creo que sí. Mi apreciación es que sí, que mejora (el rendimiento). Además, si mejora el conocimiento, si mejoran las habilidades sociales, si mejora también la relación del grupo... ¿Por qué no va a mejorar el éxito o el rendimiento? Porque el ejemplo que ponemos siempre es que con el Mus-E se conseguía que el alumnado se diera la mano, por ejemplo, para la disciplina de la danza, esos niños y niñas que se llevaban mal se tenían que dar la mano porque de no ser así, no salía la coreografía bien. Entonces, el artista y el tutor podían trabajar conjuntamente [...] ¿te pareciera bien que no te la dieran a ti si fuera tu hermano o tu hermana? El conflicto hay que verlo no como algo malo, porque el conflicto te permite buscar una solución, pero en la clase normalmente no se dan la mano, entonces hasta que no llega la clase de educación física, que es cuando tienen que darse la mano o la clase de música, de danza...es ahí cuando surge el conflicto. Lo importante es como tú vas a trabajar ese conflicto. Pues yo en ese sentido veo que el Mus-E sí aporta mucho. Pero claro, y todas esas cosas van a favorecer que el alumnado saque mejores notas”.

Por otro lado, se apreció que el programa Mus-E podría tener vinculación, no solamente con las áreas relacionadas con las Matemáticas y la Lengua, sino con todas las que conforman el currículo, tal y como expresó un director:

“Entiendo que el programa MUS-E es un programa de centro que tiene vinculación con todas las áreas, con las matemáticas, la tecnología, con la lectoescritura. Eh, con manualidades, Educación Física también, con casi con todas las áreas. Tiene vinculación con Música por supuesto. La Música es fundamental en el Mus-E. Los niños están en MUS-E todos los años muy bien, y va dando cobertura a todos los cursos”.

Se debe agregar que existen otras realidades educativas contadas por los participantes que han ensalzado el rol de artista Mus-E confirmando que es capaz de abordar los contenidos curriculares y los ejes transversales de una manera diferente a la del profesorado de educación primaria, a través de una metodología más atractiva para el alumnado. El siguiente comentario confirma este extremo:

“incluso inconscientemente, porque muchas veces ni siquiera el artista se plantea que está trabajando las habilidades sociales, pero claro, al ponerlo por parejas y al tener que bailar en pareja ya tiene que estar trabajando la interacción y trabajo en equipo “

Centros educativos no Mus-E

En este tipo de centros la percepción que se tiene del programa Mus-E no parece tener tanta fuerza como para que pueda considerarse una herramienta de éxito educativo per se. La siguiente opinión fue recogida de un director que conoce los dos tipos de centros:

“Vengo de dos experiencias, tengo la anterior (Mus-E) y la de ahora (No Mus-E). Recuerdo perfectamente tanto la de danza como el de circo, que teníamos unos artistas buenísimos, muy implicados, incluso generosos; independientemente del número de alumnado que hubiera, se volcaban como como los que más, pero tú no notas ese éxito educativo, no”.

El programa Mus-E ofrece la posibilidad de que se aborden los contenidos curriculares desde otro enfoque más artístico y creativo, más relacionados con las competencias que con los saberes básicos del currículo. En este sentido, el programa está muy bien considerado, tal y como nos informa

un director de centro que ha tenido la oportunidad de conocer bien a fondo el programa, en donde reconoce que, según su opinión, se le da excesiva importancia a lo curricular frente a lo artístico:

“nos da una visión de que los contenidos no solamente tienen que ser curriculares, sino también toda la parte artística que a veces se queda tan coja en los currículums ¿no? Entonces, eh, el Mus-E da esa parte artística que nos falta, ¿eh? Nosotros hemos tenido, eh, danza y audiovisuales y es verdad que nos da, nos enriquece mucho en toda esa parte ¿no? Y dar a los niños la posibilidad de otras opciones de estudio”

Por otro lado, la totalidad de los informantes clave opinan que el éxito educativo no solo depende de las áreas instrumentales básicas, sino de todo el entramado educativo, curricular y no curricular, “también creo que son las personas, así que enriqueces eso, que no todo es enriquecer en Matemáticas, Lengua o Música o en Inglés, entonces creemos que eso es importante como formación”.

Finalmente, aunque existe en centros no Mus-E cierto escepticismo en la consideración de que exista vinculación entre el éxito educativo y la implementación del programa Mus-E, se puede decir que la opinión generalizada de los entrevistados es que el programa ofrece otros beneficios que no se pueden obviar, como por ejemplo la mejora de la convivencia, tal y como puntualiza una directora con la siguiente expresión: “Más que el éxito educativo, creo que lo que está ayudando más es en el tema de la cohesión social, a lo que es, eh..., aprender a convivir, respetarse, valorarse”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El profesorado que se encuentra desarrollando sus funciones en un centro Mus-E considera, como norma general, que el Programa Mus-E favorece el éxito educativo en tanto el alumnado se siente más motivado por los aprendizajes escolares, aumenta su autoestima, así como su capacidad para relacionarse, factores todos ellos que, en su opinión, redundan en la mejora del rendimiento educativo del alumnado.

En contraste con lo anterior, existe profesorado que ha desempeñado su docencia en ambos tipos de centros, Mus-E y no Mus-E, que ha puntualizado que el Mus-E no contribuye al éxito educativo por sí solo, sino que el logro del éxito se debe a todo el PEC en su conjunto y al desarrollo de los proyectos curriculares, dentro de los cuales existen iniciativas y actuaciones de éxito, que, en su conjunto, reducen el fracaso escolar. Asimismo, la mayor parte de los informantes han afirmado que las bondades del Programa Mus-E se orientan más a la mejora de la convivencia escolar, el aumento de la cohesión social o la educación en valores, en lugar de a la mejora del rendimiento en áreas curriculares concretas, como las Matemáticas o la Lengua. En este sentido el Mus-E tiene áreas más afines, según los participantes, como pueden ser el área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, en tanto se abordan saberes básicos relacionados con el arte en sus distintas manifestaciones, en lugar de asociarlo a áreas de mayor peso curricular, como las Matemáticas y la Lengua.

A modo de síntesis, coincidiendo con los informes técnicos de evaluación de la FYME (2023 a y b), sobran motivos como para poder confirmar que el Programa Mus-E le ofrece al currículo su parte más artística y creativa, siendo concebido por todos los centros educativos estudiados como una metodología activa e innovadora, algo que resulta más atrayente al alumnado. Por otro lado, el Mus-E para la mayor parte del profesorado se percibe como un programa que puede contribuir al éxito educativo del alumnado con mayor problemática socioeducativa. Sin embargo, todo parece confirmar que podría ser así dentro del conjunto de iniciativas y programas que se vienen desarrollando en los centros educativos, y que de manera global contribuyen a la mejora del rendimiento educativo de la población escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bezelga, I. (2014). A urgência duma abordagem artística e teatral de qualidade em invisibilidades. *Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 6, 35-44. <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/06/10.24981.16470508.6.4.pdf>
- Bezelga I. (2016). O papel das artes na promoção do sucesso académico: ¡O prazer de fazer acontecer! *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7(1), 67-78. <https://doi.org/10.23828/rpea.v7i1.120>
- Camacho-Camacho, G. y Aravena-Domich M. (2023). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7(2), 1112-1133. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5386
- Casanova M. A. (2011). Educación intercultural: De la política al aula. En Soriano Ayala, E. *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp. 93-135). La Muralla.
- Castillo-Acobo, R.Y., Quispe-Berrios, H., Arias-González, J.L. y Amaro-Guzmán, C.J.(2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39 (2), 587-596. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/39085/43810>
- Consejería de Educación y Empleo. (2015a) Informe Servicio de Evaluación y Calidad Educativas de la Secretaría General de Educación. Junta de Extremadura
- Consejería de Educación y Empleo. (2015b). Informe de inicio de curso 2015-16. Programa Mus-E. Junta de Extremadura
- Cook T. D. y Reichardt Ch. S. (2000). *Métodos cualitativos y cuantitativos de investigación evaluativa*. Morata.
- Crisol-Moya, E. (2019).Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 1-9.
- García-Garrido, J. L. y García-Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del Positivismo al Postmodernismo. En J. L. García Garrido, M. J. García Ruiz y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. (pp. 69-102). UNED.
- Cubo, S., Martín-Marín, B. y Ramos-Sánchez, J.L. (2011). *Métodos de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Pirámide.
- Domínguez, A. (2008). El Programa MUS-E, la inclusión a través del arte. *Revista Eufonía: didáctica de la música*, 42, 17-31.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. R., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=374/37443385003>
- Escalante-Puma A. y Villafuerte-Álvarez C. A. (2022) La inclusión en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 25(6), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto-Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación* 43,(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- FYME. (2013). *Memorias técnicas e informes de evaluación del Programa Mus-E en Extremadura*. Madrid
- FYME. (2014). *Memorias técnicas e informes de evaluación del Programa Mus-E en Extremadura*. Madrid
- FYME. (2015). *Memorias técnicas e informes de evaluación del Programa Mus-E en Extremadura*. Madrid
- FYME. (2016). *Memorias técnicas e informes de evaluación del Programa Mus-E en Extremadura*. Madrid.
- FYME. (2023a). *Informe de evaluación en Red (Curso 2022-2023)*. Madrid.
- FYME. (2023b). *Informe de evaluación del Programa Mus-E (Curso 2022-2023)*. Madrid.
- García-Garrido, J. L. y García-Ruiz, M. J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del Positivismo al Postmodernismo. En J. L. García Garrido, M. J. García Ruiz y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de globalización*. (pp. 69-102). UNED.
- García-González, Herrera-Seda C. y Vanegas-Ortega, C. (2018) *Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Jiménez-Carrillo, J. y Mesa-Villavicencio, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Marchesi, A. (2005). Fracaso escolar y cambio educativo. En M. De Puelles-Benítez, *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural* (pp.87-101). Biblioteca Nueva.
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, 25(3), 355-366. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.23083>
- Quesada-López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Rao, K., Torres, C. y Smith, S. J. (2021). Digital tools and UDL-based instructional strategies to support students with disabilities online. *Journal of Special Education Technology*, 36(2), 105-112. <https://doi.org/10.1177/0162643421998327>
- Sánchez-Fuentes, S. y Duk, C. (2022). La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>
- Villaroel-Raimilla C. F. y Muñoz-Moreno J.L. (2021, del 1 al 2 de julio) La atención a la diversidad mediante estrategias organizativas en la Escuela de Cultura y Difusión Artística. [comunicación]. CIMIE-21. Evidencias educativas que mejoran el mundo, Barcelona, España. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Villaroel-Raimillia.pdf>
- Vega-Gil, L. (2011). La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales. *Octaedro*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>